



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

**Respostas educativas proporcionadas aos alunos com
Dificuldade de Aprendizagem Específicas (DAE), no contexto
da Escola Inclusiva**

**Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor**

Mónica Maria Ferreira Marques

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2019/2020



Respostas educativas proporcionadas aos alunos com
Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), no
contexto da Escola Inclusiva

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Mónica Maria Ferreira Marques

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Vitor Sil

Respostas educativas - alunos com DAE

Respostas educativas proporcionadas aos alunos com Dificuldades de Aprendizagens Específicas (DAE), no contexto da Escola Inclusiva

Mónica Maria Ferreira Marques

Nota de autoria

Mónica Maria Ferreira Marques aluna na Escola Superior de Educação de Fafe.

Professora do QZP1, no grupo 910 (Educação Especial).

O trabalho foi realizado, durante o ano letivo de 2019/20, como requisito para a aprovação na unidade curricular Dissertação/Trabalho de Projeto do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor.

Toda a correspondência relativa ao trabalho deve ser remetida para:

monicamaria.marques@gmail.com

Resumo

Para compreender que respostas educativas são proporcionadas aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), no contexto da escola inclusiva, perceber que apoios e que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão a ser mobilizadas para os alunos com DAE, no distrito de Braga, realizou-se o presente estudo. Aplicou-se um inquérito por questionário a uma amostra aleatória simples. Percebeu-se que para estes alunos se cumpre muitas vezes o estabelecido na legislação em vigor, mobilizando-se medidas dos diferentes níveis, fazendo intervenções assentes na diferenciação pedagógica, na antecipação e reforço das aprendizagens, nas alterações nos ambientes de aprendizagem, nas adaptações ao processo de avaliação e na oferta de recursos materiais e humanos. Percebeu-se que ainda há algum caminho a percorrer, pois verificou-se que há alguma carência de apoios oferecidos aos alunos com DAE e que é importante dar formação aos Encarregados de Educação para potenciar a sua participação eficaz.

Palavras-chave: Inclusão; Legislação; Dificuldade de Aprendizagem Específicas; Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão; Apoios; Indicadores de Inclusão.

Abstract

To understand what educational responses are provided to students with Specific Learning Difficulties (DAE) in the context of inclusive school, what support and support measures for learning and inclusion are being mobilised for students with DAE, in the district of Braga, the present study was carried out. A questionnaire survey was applied to a simple random sample. It was noticed that for these students it is often fulfilled the provisions of the legislation in force, mobilizing measures from different levels, making interventions based on pedagogical differentiation, anticipation and strengthening of learning, changes in learning environments, adaptations to the evaluation process and the provision of material and human resources. It was noticed that there is still some way to go, as it was found that there is some lack of support offered to students with DAE and that it is important to train parents to enhance their effective participation.

Keywords: Inclusion; Legislation; Specific Learning Difficulties; Learning and Inclusion Support Measures; Supports; Inclusion Indicators.

Índice

Introdução	7
Enquadramento Teórico.....	8
Objetivos do estudo	11
Método.....	12
Resultados	13
Discussão dos resultados	19
Conclusões	23
Referências.....	26
Anexo.....	28

Introdução

A escola é um dos agentes de socialização e, por isso, um agente de mudança, é “o principal agente de transformação dos alunos” (Sil, 2004. p.30) a quem se exige, nos tempos que correm, uma grande capacidade de alteração de modos de pensar e agir.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, primeira alteração ao Decreto supracitado, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, preconiza uma mudança do paradigma educativo português, que aponta para a efetiva e sólida construção da escola inclusiva.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (p.2918/19), constitui

“uma aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.[...]”

As opções metodológicas subjacentes a este Decreto assentam no Desenho Universal para a Aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo”.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (p.2929), “estabelece o currículo dos ensinós básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os

conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”.

Segundo o decreto referido no parágrafo anterior, o principal desafio para os docentes será reinventar a sala de aula, de modo a assegurar o sucesso de todos os alunos e de cada um. Como tal o professor terá de ir ao encontro das características individuais dos alunos, respeitando a sua diversidade e o seu ritmo, tornando as aprendizagens atrativas e eficazes. O grande desafio é olhar para o aluno como um ser único, aplicando os princípios da inclusão e equidade. Esta nova legislação vem dar a possibilidade à escola pública de proporcionar a efetiva igualdade de oportunidades, agindo de forma diferenciada perante as diferenças e a diversidade dos seus alunos. O professor passa a ter o papel de diferenciador, no sentido de reinventar estratégias para que os alunos consigam desenvolver as competências necessárias ao ingresso no mercado de trabalho, de forma a tornarem-se cidadãos ativos e produtivos na sociedade. A flexibilidade curricular prevê ir mais além da mera transmissão de conhecimentos, visa fomentar a produção de conhecimento, o espírito crítico e a criatividade. A diversificação de estratégias, de formas de gestão dos espaços e dos tempos motivará mais os alunos para as atividades letivas e para as aprendizagens.

Numa Escola que é de Todos e que se pretende que seja "Para Todos", é necessário que o currículo se adapte às características e necessidades dos alunos. Ora, a concretização desta escola inclusiva implica, muitas das vezes, a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a disponibilização de recursos, materiais e humanos, específicos que potenciam a capacitação dos alunos.

No segundo ano de aplicação do quadro legislativo supracitado, torna-se pertinente tentar compreender que apoios e que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão a ser mobilizadas para responder às necessidades educativas dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

Enquadramento Teórico

Neste estudo pretende-se perceber que respostas educativas são proporcionadas aos alunos com DAE, no contexto da Escola Inclusiva. Nesse sentido começaremos por esclarecer o conceito de DAE e ver que respostas foram e são possíveis, à luz da legislação portuguesa da última década.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM V (2014) considera que as dificuldades persistentes para aprender habilidades académicas básicas, que incluem leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e

ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático (solução de problemas matemáticos), constituem características essenciais do transtorno específico da aprendizagem.

Correia (2011) considera que *“a área das dificuldades de aprendizagem é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais (NEE)”*. No sentido de contribuir de forma positiva para o “aclaração das águas” e partindo das definições que maior consenso têm conquistado, por parte de especialistas internacionais e das associações que se têm dedicado à defesa dos direitos das pessoas com DAE, Correia (2011) propõe a seguinte definição portuguesa de DAE:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2005a, citado por Correia, 2011, página 99)

Esta definição engloba os parâmetros de maior relevo: *“origem neurológica, discrepância académica, problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento, exclusão de outras causas, comportamento socioemocional, condição vitalícia”* (Vaz & Martins, 2017, p. 129).

O esclarecimento do conceito de DAE foi fulcral para o potenciar de intervenções eficazes. Mas nem sempre o trabalho foi fácil, uma vez que a legislação, passou, muitas vezes, ao lado desta problemática. Correia (2008a, 2008b, citado por Vaz, Sousa & Magalhães, 2014) considerou que o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, não assegurou os interesses de todos aqueles que necessitam dos Serviços de Educação Especial. Os alunos com DAE não foram citados no documento, o que podia levar a entender que não

Respostas educativas - alunos com DAE

apresentavam NEE significativas e que os apoios especializados não eram prioridades para estes.

O Decreto-Lei nº 3/2008 considerou que os apoios especializados

“Visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.” (p. 155)

O documento mencionou um grupo restrito de NEE significativas (alunos com surdez, cegueira e com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência e com surdez-cegueira). Sobre este grupo restrito citado no Decreto-Lei, Correia (2008e, p.4, citado por Tonini & Martins, s.d.) considerou que só perfaziam 3% do número total de alunos com NEE significativas, podendo-se concluir que os restantes 97% são alvo de discriminação, nestes se incluindo os 48% dos alunos com NEE que, em Portugal, têm DAE. Neste Decreto-Lei, o que se pôde considerar como possibilidade de atendimento da Educação Especial a alunos com DAE encontrou-se no Capítulo II que *“pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades”* (p.156). O que se subentendeu é que a referenciação e o processo de avaliação foi indicado para alunos que apresentavam NEE que interfiram no desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Reconhecendo-se as limitações desta legislação e no sentido de potenciar a construção de uma escola que promova a aprendizagem atendendo aos diferentes perfis, que tenha em conta as características e necessidades dos alunos, foi publicado o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Partindo dos princípios da abordagem multinível, este Decreto-Lei estabelece um modelo que se organiza por níveis de intervenção, os quais variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio em funcionamento na escola, os quais devem ser

Respostas educativas - alunos com DAE

convocados, numa lógica de trabalho colaborativo e de coresponsabilização, com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos. Esta abordagem pressupõe, ainda, que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de diferentes níveis. A definição de medidas a implementar é efetuada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática dos progressos do aluno e da eficácia das medidas, relativamente às respostas dadas às necessidades de cada aluno, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervenham, podendo ser adotadas, cumulativamente, medidas de diferentes níveis.

No processo de definição das medidas a mobilizar, deve estar, sempre presente, o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. A sua implementação pode ocorrer em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades, no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

A Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, é a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018 e atribui mais direitos aos pais e Encarregados de Educação; abre a possibilidade de introduzir medidas para além das previstas nos níveis de intervenção; redefine o papel do professor de Educação Especial no âmbito da aplicação das medidas universais, como dinamizador articulador e especialista; reforça o papel da EMAEI na monitorização e avaliação das medidas seletivas e adicionais e dá ênfase à necessidade imperiosa de fornecer formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Objetivos do estudo

No segundo ano de aplicação do novo quadro legislativo urge compreender que respostas educativas são proporcionadas aos alunos com DAE.

São objetivos deste estudo:

- perceber que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são aplicadas aos alunos com DAE;
- identificar as adaptações ao processo de avaliação (interna e externa) que estão a ser aplicadas aos alunos com DAE;
- compreender que tipo de apoio está a ser facultado aos alunos com DAE.

Hipóteses

H1 - Espera-se que as medidas aplicadas aos alunos com DAE sejam, maioritariamente, as medidas universais (art.º8.º): a) diferenciação pedagógica; b) acomodações curriculares; e) intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos.

H2 - Espera-se que aos alunos com dislexia grave seja aplicada a medida seletiva (art.º 9.º) antecipação e reforço das aprendizagens (alínea d).

H3 – Espera-se que a maior parte dos alunos com DAE não beneficie de apoio em contexto sala de aula.

H4 – Espera-se que a maior parte dos alunos com DAE não beneficie de apoio individualizado.

Método

As alterações legislativas, conduziram a uma reorganização das escolas, sobretudo no que diz respeito à avaliação e reavaliação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Considera-se ser o momento oportuno para fomentar a reflexão e, nesse sentido, realizar o presente estudo com a intenção de encontrar respostas para a questão: “Que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão a ser mobilizadas para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE?”

Amostra

A amostra aleatória simples é constituída por 95 profissionais de escolas do distrito de Braga, entre os quais se encontram coordenadores da EMAEI, coordenadores de departamento/grupo de Educação Especial, Diretores de Turma e professores de Educação Especial.

Instrumentos e procedimentos

Este estudo foi realizado em conformidade com os procedimentos éticos exigidos na investigação científica, depois de terem sido assegurados todos os aspetos de confidencialidade e anonimato dos dados.

Para a recolha dos dados, foi utilizado o inquérito por questionário “Respostas educativas proporcionadas aos alunos com DAE, no contexto da Escola Inclusiva” (Anexo), com questões fechadas, onde os participantes escolheram entre respostas alternativas fornecidas. Este instrumento foi elaborado tendo como base o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e os instrumentos facultados pelo Ministério da Educação e que constam no documento “Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática”.

Respostas educativas - alunos com DAE

O questionário está dividido em cinco secções: na primeira apresenta-se o estudo e agradece-se a participação; a segunda diz respeito aos dados sociodemográficos dos participantes; a terceira corresponde às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas aos alunos com DAE; a quarta diz respeito aos apoios oferecidos aos alunos com DAE e a quinta aos indicadores de inclusão.

Este instrumento foi elaborado no Google Formulários e enviado através de e-mails e de redes sociais com o intuito de chegar ao maior número de profissionais do Distrito de Braga. Esta fase foi antecedida de um pré-teste com um elemento de cada uma das categorias de participantes. As coordenadoras da EMAEI e do Departamento/grupo de Educação Especial responderam sem fazer qualquer reparo e/ou sugestão. A professora de Educação Especial e a Diretora de Turma sugeriram alteração para clarificação da questão II.

Para a análise dos dados recolhidos, foi realizada uma análise estatística descritiva e inferencial das variáveis dependentes, utilizando testes paramétricos

Pretendeu-se que este questionário fosse capaz de confirmar ou negar as hipóteses formuladas e simultaneamente responder aos objetivos propostos.

Resultados

A análise de conteúdo foi o método de análise de dados selecionado para examinar os resultados obtidos através dos inquéritos, considerando os objetivos anteriormente referidos, a verificação dos pressupostos necessários e as características de cada variável.

Os resultados obtidos foram sintetizados na forma de tabelas associando-se a cada uma delas um breve comentário.

A caracterização da amostra, Tabela 1 foi realizada a partir das respostas dadas à secção 2 do questionário. Da análise desta tabela salienta-se que, dos 95 inquiridos, 93,7% (N=83) são do sexo feminino. As categorias profissionais com maior representatividade são os professores de Educação Especial 51,6% (N=49) e os Diretores de Turma 34,7% (N=33). Os/as Coordenadores do Departamento/Grupo de Educação Especial são a categoria menos representada 6,3% (N=6).

Relativamente ao tempo de serviço, destacam-se os professores com um intervalo de tempo de serviço compreendido entre os 21 e os 30 anos 46,3% (N=44), seguem-se os com mais de 31 anos 29,5% (N=28) e apenas 6,3% (N=6) dos inquiridos tem menos de 10 anos de tempo de serviço.

Respostas educativas - alunos com DAE

Caraterística	Categoria	N	(%)
Sexo	Feminino	83	93,7
	Masculino	6	6,3
Função exercida	Coordenador EMAEI	7	7,4
	Coordenador Departamento/Grupo de Educação Especial	6	6,3
	Diretor de Turma	33	34,7
	Professor de Educação Especial	49	51,6
Tempo de serviço	Menos de 10 anos.	6	6,3
	De 11 a 20 anos.	17	17,9
	De 21 a 30 anos.	44	46,3
	Mais de 31 anos	28	29,5

Fonte: Sil (2008)

Na Tabela 2 apresentam-se as respostas à questão que tinha como objetivo perceber que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são aplicadas aos alunos com DAE. Relativamente à frequência da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aos alunos com DAE, verifica-se que as medidas universais aplicadas com maior frequência são a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares, uma vez que 43,2% (N=41) dos inquiridos diz que muitas vezes é aplicada a diferenciação pedagógica e 36,8% (N=35) afirma que é sempre. No que respeita às acomodações curriculares 40% (N=38) afirma serem aplicadas muitas vezes, 33% (N=32) sempre e 0% (N=0) nunca. A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos é aplicada muitas vezes, segundo 40% (N=38) dos inquiridos e 36,8% (N=35) algumas vezes. Com uma frequência semelhante aparece o enriquecimento curricular, pois 41% (N=39) dos inquiridos respondeu algumas vezes e 31,6% (N=30) muitas vezes. Regista-se uma maior variedade de respostas no que concerne à promoção do comportamento pró-social e ao apoio tutorial temporário. Segundo 42,1% (N=40) dos respondentes a promoção do comportamento pró-social é aplicada algumas vezes, 26,3% (N=25) muitas vezes, 16,9% (N=16) raramente e 12,6% (N=12) sempre. Para 41,1% (N=39) dos inquiridos o apoio tutorial temporário é aplicado algumas vezes, para 33,7% (N=32) muitas vezes, para 17,8% (N=17) raramente e sempre para 3,2% (N=3).

A antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio psicopedagógico são as medidas seletivas aplicadas com maior frequência. Para 49,5% (N=47) dos auscultados a

Respostas educativas - alunos com DAE

antecipação e o reforço das aprendizagens é aplicado muitas vezes e para 13,7% (N=13) sempre. Relativamente ao apoio psicopedagógico 36,8% (N=35) dos inquiridos responde muitas vezes e 16,9% (N=16) sempre. As adaptações não significativas constituem uma medida aplicada algumas vezes para 35,8% (N=34), muitas vezes para 31,6% (N=30), e sempre para 21% (N=20) dos inquiridos. Com menor expressão e maior variedade de respostas aparecem o apoio tutorial específico e os percursos curriculares diferenciados. Afirmaram que é aplicado o apoio tutorial específico muitas vezes 32,7% (N=31) dos inquiridos, algumas vezes 30,5% (N=29) e raramente 21% (N=20). Segundo 28,4% (N=27) dos respondentes os percursos curriculares diferenciados são uma medida aplicada muitas vezes, 27,4% (N=26) raramente, 24,2% (N=23) algumas vezes e 11,6% (N=11) nunca.

As medidas adicionais são aquelas onde as percentagens de respostas raramente e nunca são as mais elevadas. Para 30,5% (N=29) dos inquiridos o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social é muitas vezes aplicado, para 26,3% (N=25) algumas vezes e para 15,8% (N=15) sempre. Com uma frequência semelhante, entre si, aparecem as adaptações curriculares significativas e o plano individual de transição (PIT). As adaptações curriculares significativas são aplicadas algumas vezes para 34,8% (N=33) dos inquiridos, para 23% (N=22) raramente, para 19% (N=18) muitas vezes e para 13,7% (N=13) nunca. De acordo com 30,5% (N=29) dos auscultados o PIT é aplicado algumas vezes, 21% (N=20) raramente, 19% (N=18) muitas vezes e 17,9% (N=17) nunca. A frequência do ano de escolaridade por disciplinas raramente é aplicada, segundo 37,9% (N=36) dos inquiridos, 25,3% (N=24) algumas vezes e 21% (N=20) nunca.

A diversificação dos instrumentos de avaliação e o tempo suplementar para a realização da prova são as adaptações ao processo de avaliação (APA) mais frequentemente aplicadas. Segundo 41,1% (N=39) dos inquiridos a diversificação dos instrumentos é aplicada muitas vezes e 28,4% (N=27) sempre. Para 44,2% (N=42) o tempo suplementar é aplicado muitas vezes e para 22,1% (N=21) sempre. Com uma frequência semelhante ao tempo suplementar é aplicada a leitura de enunciados, uma vez que 46,4% (N=44) dos inquiridos respondeu muitas vezes e 20% (N=19) sempre. Segundo 40% (N=38) dos auscultados a utilização de sala separada é aplicada muitas vezes, 33,6% (N=32) algumas vezes e 11,6% (N=11) sempre. Verifica-se que o tempo suplementar para a realização da prova, a leitura de enunciados e a utilização de sala separada registaram 0% de respostas nunca. Os enunciados em formatos acessíveis são uma APA aplicada muitas vezes, segundo 34,7% (N=33) dos respondentes, segundo 20% (N=19) sempre e algumas vezes. Para 37,8% (N=36) dos

Respostas educativas - alunos com DAE

inquiridos a transcrição de resposta é aplicada algumas vezes e para 27,4% (N=26) muitas vezes. Relativamente à utilização de produtos de apoio 31,6% (N=30) dos inquiridos considera que é aplicada algumas vezes, 30,5% (N=29) muitas vezes e 16,9 (N=16) raramente. Observa-se que as pausas vigiadas e o código de identificação de cores nos enunciados têm maior percentagem de respostas nunca, 14,8% (N=14) e 26,3% (N=25), respetivamente. De acordo com 34,7% (N=33) dos inquiridos raramente se aplica a APA pausas vigiadas e 24,2% (N=22) aplica-se algumas vezes. Para 31,6% (N=30) dos auscultados raramente se aplica o código de identificação de cores nos enunciados e para 23,1% (N=22) aplica-se algumas vezes.

Variáveis - Medidas	Sempre		Muitas Veze		Algumas Veze		Raramente		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diferenciação Pedagógica.	35	36,8	41	43,2	13	13,7	5	5,3	1	1
Acomodações curriculares.	32	33	38	40	22	23	4	4	-	0
Enriquecimento curricular.	10	10,5	30	31,6	39	41	14	14,8	2	2,1
Promoção do comportamento pró-social.	12	12,6	25	26,3	40	42,1	16	16,9	2	2,1
Intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos.	11	11,6	38	40	35	36,8	9	9,5	2	2,1
Apoio tutorial temporário.	3	3,2	32	33,7	39	41,1	17	17,8	4	4,2
Percursos curriculares diferenciados.	8	8,4	27	28,4	23	24,2	26	27,4	11	11,6
Adaptações curriculares não significativas.	20	21	30	31,6	34	35,8	8	8,4	3	3,2
Apoio psicopedagógico.	16	16,9	35	36,8	31	32,7	12	12,6	1	1
Antecipação e reforço das aprendizagens.	13	13,7	47	49,5	26	27,4	7	7,3	2	2,1
Apoio tutorial específico.	5	5,3	31	32,7	29	30,5	20	21	10	10,5
Frequência do ano de escolaridade por disciplinas.	3	3,2	12	12,6	24	25,3	36	37,9	20	21
Adaptações curriculares significativas.	9	9,5	18	19	33	34,8	22	23	13	13,7
Plano individual de transição.	11	11,6	18	19	29	30,5	20	21	17	17,9
Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, estratégias.	10	10,5	21	22,1	27	28,4	21	22,1	16	16,9
Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.	15	15,8	29	30,5	25	26,3	13	13,7	13	13,7
Diversificação dos instrumentos de avaliação.	27	28,4	39	41,1	20	21	8	8,4	1	1
Enunciados em formatos acessíveis...	19	20	33	34,7	19	20	14	14,8	10	10,5
Utilização de produtos de apoio.	13	13,7	29	30,5	30	31,6	16	16,9	7	7,3
Tempo suplementar para a realização da prova.	21	22,1	42	44,2	26	27,4	6	6,3	-	0
Transcrição de respostas.	9	9,5	26	27,4	36	37,8	18	19	6	6,3
Leitura de enunciados.	19	20	44	46,4	24	25,2	8	8,4	-	0
Utilização de sala separada.	11	11,6	38	40	32	33,6	14	14,8	-	0
Pausas vigiadas.	5	5,3	20	21	23	24,2	33	34,7	14	14,8
Código de identificação de cores nos enunciados.	4	4,2	14	14,8	22	23,1	30	31,6	25	26,3

Respostas educativas - alunos com DAE

Observando a Tabela 3, referente aos apoios oferecidos, por determinação da Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), aos alunos com DAE, verifica-se que o apoio prestado por professor/a de Educação Especial é oferecido com elevada frequência e em diferentes modalidades. Para 40% (N=38) dos inquiridos o apoio prestado por professor/a de Educação Especial em contexto sala de aula é oferecido muitas vezes, para 29,5% (N=28) algumas vezes e para 18,9% (N=18) sempre. O apoio prestado por professor/a de Educação Especial em pequeno grupo e fora da sala de aula é oferecido muitas vezes, segundo 46,3% (N=44) dos respondentes, 31,6% (N=30) algumas vezes e 14,8% (N=14) sempre. De acordo com 47,3% (N=45) dos auscultados oferece-se muitas vezes o apoio individualizado prestado por professor/a de Educação Especial fora da sala de aula, 27,4% (N=26) algumas vezes e 15,8% (N=15) sempre. No que concerne aos apoios prestados por profissionais não docentes, o apoio psicológico é oferecido com maior frequência, uma vez que 39% (N=37) dos inquiridos considera que é oferecida muitas vezes, 37,9% (N=36) algumas vezes e 9,5% (N=9) sempre. O apoio prestado por Terapeuta da Fala é oferecido algumas vezes, segundo 33,7% (N=32) dos respondentes, muitas vezes para 29,5% (N=28) e raramente para 26,3% (N=25). Com menor frequência é oferecido o apoio prestado por Terapeuta Ocupacional, uma vez que 28,4% (N=27) dos inquiridos responde raramente, 27,4% (N=26) algumas vezes, 25,2% (N=24) muitas vezes e 14,8% (N=14) nunca.

Variáveis – Tipos de Apoios	Sempre		Muitas Vezez		Algumas Vezez		Raramente		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Apoio prestado pelo/a professor(a) de Educação Especial em contexto sala de aula.	18	18,9	38	40	28	29,5	10	10,5	1
Apoio prestado pelo/a professor/a de Educação Especial em pequeno grupo e fora da sala de aula.	14	14,8	44	46,3	30	31,6	6	6,3	1	1
Apoio individualizado prestado pelo/a professor/a de Educação Especial fora da sala de aula.	15	15,8	45	47,3	26	27,4	9	9,5	-	0
Apoio prestado por Terapeuta da Fala.	7	7,4	28	29,5	32	33,7	25	26,3	3	3,1
Apoio prestado por Terapeuta Ocupacional.	4	4,2	24	25,2	26	27,4	27	28,4	14	14,8
Apoio psicológico.	9	9,5	37	39	36	37,9	12	12,6	1	1

Respostas educativas - alunos com DAE

Relativamente à avaliação das estratégias implementadas e dos apoios prestados aos alunos com DAE, Tabela 4, 48,4% (N=46) dos inquiridos responde que muitas vezes as formas de apoio existentes na escola são eficazes, 43,2% algumas vezes e apenas 1,1% (N=1) considera que nunca são eficazes. Para 41,1% (N=39) dos respondentes as estratégias implementadas nas turmas de ensino regular são muitas vezes adequadas aos alunos com DAE, para 38,9% (N=37), são algumas vezes adequadas, para 14,7% (N=14) são sempre adequadas e nenhum considerou que nunca são adequadas. Segundo 45,3% (N=43) algumas vezes a escola tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão, muitas vezes para 34,7% (N=33) e sempre para 10,5% (N=10). Relativamente à coordenação de todas as formas de apoio 36,8% (N=35) dos inquiridos considera que são muitas vezes coordenadas, 35,8% (N=34) algumas vezes, 22,1% (N=21) sempre e nenhum considerou que nunca são coordenadas.

Variáveis – Avaliação dos Apoios	Sempre		Muitas Vezez		Algumas Vezez		Raramente		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nas turmas de ensino regular, são implementadas estratégias adequadas a alunos com DAE?	14	14,7	39	41,1	37	38,9	5	5,3	-	0
A sua escola tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?	10	10,5	33	34,7	43	45,3	8	8,4	1	1,1
Todas as formas de apoio, prestado aos alunos com DAE, são coordenados?	21	22,1	35	36,8	34	35,8	5	5,3	-	0
As formas de apoio existentes nas escolas são eficazes?	4	4,2	46	48,4	41	43,2	3	3,1	1	1,1

Na Tabela 5 apresentam-se os dados relativos aos Indicadores de inclusão. Constatamos que 45,3% (N=43) dos inquiridos considera que algumas vezes os Encarregados de Educação dão contributos significativos na definição de medidas a aplicar aos alunos com DAE, para 25,2% (N=24) muitas vezes e raramente para 20% (N=19) dos inquiridos. Quanto à partilha de uma filosofia de inclusão, por parte dos professores, da direção, dos alunos e dos pais, 42% (N=40) dos auscultados considera que muitas vezes partilham, 40% (N=38) algumas vezes e 9,5% (N=9) sempre. Para 41,1% (N=39) dos auscultados a atual legislação dá algumas vezes uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, dos alunos com DAE, para 34,7% (N=33) dá muitas vezes e para 17,9% (N=17) algumas vezes.

Respostas educativas - alunos com DAE

Variáveis – Indicadores de inclusão	Sempre		Muitas Vezez		Algumas Vezez		Raramente		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os Encarregados de Educação dão contributos significativos na definição de medidas a aplicar aos alunos com DAE?	8	8,4	24	25,2	43	45,3	19	20	1	1,1
A atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, dos alunos com DAE?	4	4,2	33	34,7	39	41,1	17	17,9	2	2,1
Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão?	9	9,5	40	42	38	40	7	7,4	1	1,1

Discussão dos resultados

Depois de uma análise pormenorizada dos resultados pode constatar-se que as medidas aplicadas são, maioritariamente, as medidas universais, confirmando-se assim a primeira hipótese. Dentro deste nível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as que apresentam percentagens mais elevadas são a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e a intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos, uma vez que 80% (N=76) dos inquiridos considerou serem aplicadas muitas vezes e sempre a diferenciação pedagógica, 73% (N=70) as acomodações curriculares e 56% (N=49) a intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos.

A análise dos resultados permite constatar, também, que a antecipação e reforço das aprendizagens é a medida seletiva aplicada com maior frequência, uma vez que 63% (N=60) dos auscultados a considerou aplicada muitas vezes e sempre. A segunda hipótese é, igualmente confirmada, indo-se ao encontro do defendido pela Associação Portuguesa de Dislexia, citada por Carvalho (2019), que considera que *“as medidas educativas a aplicar na escola devem recorrer também a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio da turma ou do grupo, e deve -se ainda optar por aulas de recuperação e de apoio no âmbito das disciplinas em que o aluno está a ter um aproveitamento insuficiente”* (p. 49).

Observando os dados recolhidos, verifica-se que uma percentagem significativa dos inquiridos afirma que são aplicadas aos alunos com DAE medidas adicionais. Para 46,3% (N=44) dos respondentes o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social é aplicado muitas vezes e sempre. Segundo 53,8% (N=51) dos inquiridos são aplicadas algumas e muitas vezes as adaptações curriculares significativas. De acordo com 37,9% (N=36) dos

auscultados a frequência do ano de escolaridade por disciplinas é aplicada algumas e muitas vezes. Estes dados provocam alguma estranheza, uma vez que de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (p.2921) *“As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem...”* e a sua mobilização *“depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas...”* Possíveis explicações para o acima descrito podem estar no não conhecimento profundo das medidas elencadas no questionário, usado como instrumento de recolha de dados para o presente estudo, numa leitura menos correta do referido questionário, na comorbidade das DAE com outras problemáticas e/ou numa confirmação dos efeitos negativos de diagnósticos e intervenções tardias, confirmando que o peso da negligência e da burocracia se pode traduzir num insucesso escolar marcante (Correia, 2011), levando ao aumento da intensidade das medidas aplicadas para fazer face ao agravamento das dificuldades apresentadas pelos alunos. Realça-se que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (p.2921) pressupõe que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão *“são mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. [...], podendo ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis”*. Deseja-se que os dados recolhidos sejam indícios de que, como esperavam Martins & Vaz (2019), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, fomente uma educação eficaz, baseada em progressivos níveis de intervenção.

A observação dos dados recolhidos leva à constatação de que 58,9% (N=56) dos inquiridos considera que o apoio prestado pelo/a professor/a de Educação Especial em contexto sala de aula é oferecido, por determinação da EMAEI, muitas vezes e sempre. Este facto não confirma a terceira hipótese e mostra que, tal como afirmam Santos, Costa, Fernandes & Sapage (2019), atualmente, os procedimentos de intervenção baseiam-se em estratégias e métodos implementados nos ambientes onde o aluno está inserido junto dos seus pares. É importante *“desenvolver linhas de orientação práticas, para organizar a intervenção, de forma colaborativa, com o objetivo de responder às necessidades de todas as crianças incluídas nas classes regulares, deverá ser uma exigência dos procedimentos, de forma a garantir que elas recebam os serviços adequados na escola.”* (Santos et al., 2019, p.2). A eficácia da inclusão dos alunos com DAE tem muito a ver com a forma como os profissionais implementam as atividades nos ambientes de ensino-aprendizagem, de forma a reconhecer, apoiar e desenvolver todas as capacidades destes. *“Práticas de colaboração adequadas resultam em aquisições para a criança.”* (Santos et al., 2019, p.2). Tonini &

Respostas educativas - alunos com DAE

Martins (s.d.) consideram que os alunos com DAE que, por apresentarem NEE significativas, requerem, em muitos casos, mais do que serviços de consultoria do professor de educação especial ao professor da classe regular e que *“os apoios especializados devam ser pensados para o contexto escolar e não unicamente de atendimento direto ao aluno, podendo ocorrer por meio de adaptações de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos a serem desenvolvidos nas classes regulares em colaboração com os professores de turma.”*

Relativamente à última hipótese formulada no decorrer deste estudo, constata-se que esta não se confirma, pois 63,1% (N=60) dos inquiridos considera que o apoio individualizado prestado por professor/a de Educação Especial fora da sala de aula é muitas vezes e sempre oferecido, por determinação da EMAEI. Também se constata que 61,1% (N=58) dos auscultados afirma que o apoio prestado por professor/a de Educação Especial em pequeno grupo e fora da sala de aula é oferecido, por determinação da EMAEI, muitas vezes e sempre.

A análise dos resultados referentes aos apoios permite, ainda, constatar que 76,9% (N=73) dos inquiridos afirma que o apoio psicológico é oferecido, por determinação da EMAEI, algumas e muitas vezes. Para 63,2% (N=60) dos respondentes, o apoio prestado por Terapeuta da fala é oferecido, por determinação da EMAEI, algumas e muitas vezes e para 52,6% (N=60), é oferecido, por determinação da EMAEI, algumas e muitas vezes o apoio prestado por Terapeuta Ocupacional. Estes dados vão ao encontro do defendido por Azevedo (2020) quando afirma que *“em cada comunidade local tem de se preparar o apoio imediato a quem dele precisa, desde a primeira hora, integradamente e com eficácia e esse apoio tem de ser multiprofissional”* (p.9). Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2019) defende que a *“intervenção pressupõe o trabalho de uma equipa multiprofissional.”* (p.38). Os dados supracitados podem, também, assinalar um progresso na construção de uma escola que procura atender a Todos, que respeita a diversidade e procura distribuir equitativamente os seus recursos para capacitar todos os alunos, respeitando as suas características e necessidades.

O conceito de inclusão foi amplificado, a partir da Declaração de Salamanca, enfatizando-se *“a necessidade de alcançar todos os alunos, com base na ideia de que todo aluno é igualmente importante, com direito a receber oportunidades educacionais significativas, equitativas e eficazes.”* (Declaração de Cali, traduzida por Pereira, p.15, 2020). Mais uma vez, o presente estudo mostra alguns progressos no caminho da Escola Inclusiva,

Respostas educativas - alunos com DAE

pois 91,6% (N=87) dos inquiridos considera que os apoios existentes nas escolas são muitas e algumas vezes eficazes e 58,9% (N=56) considera que são muitas vezes e sempre coordenados. Para além disso, 55,8% (N=53) dos inquiridos considera que, nas turmas do ensino regular, são implementadas muitas vezes e sempre estratégias adequadas aos alunos com DAE. Como afirma Azevedo (2020) *“temos profissionais muito competentes e dedicados, que têm garantido em boa parte este esforço de recuperação do atraso estrutural, além de contribuírem incansavelmente para combater e minorar as grandes desigualdades de oportunidades que subsistem na sociedade e na escola portuguesas.”* (p.5)

Na *Declaração de Cali* pode ler-se que *“uma das condições essenciais para a implementação efetiva de políticas e regulamentos educativos é o financiamento adequado. Isso envolve, aumentar os gastos públicos, considerando as prioridades de investimento dos países, fazendo uma alocação mais equitativa e uma utilização mais eficiente dos recursos na educação para atingir todos os grupos populacionais.”* (Declaração de Cali, traduzida por Pereira, p.19, 2020). Ao olhar para os resultados obtidos neste estudo, verificamos que ainda há algum caminho a percorrer, uma vez que apenas 10,5% (N=10) dos inquiridos considerou que a sua escola tem sempre os apoios necessários bem como os mecanismos de monitorização e supervisão. Estes dados vão ao encontro dos recolhidos por Borlido e Martins (2011), no estudo *“Perspectivas dos pais sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito por questionário realizado no norte de Portugal”* que mostram que a *“maioria dos pais considera que existe escassez de apoios e recursos destinados às crianças com dificuldades de aprendizagem específicas.”* (p.363).

Para cumprir o estabelecido na *Declaração de Salamanca*, reforçado e amplificado, vinte e cinco anos depois, na *Declaração de Cali* é necessário, muitas vezes, ousar ser diferente, criar sinergias, fazer acreditar na filosofia da inclusão, promover o trabalho colaborativo entre todos os agentes de socialização. Por vezes, a falta de recursos materiais, bem como a dificuldade de coordenar as intervenções dos atores dos diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento dos alunos, constituem uma barreira à disseminação de práticas potenciadoras de uma inclusão plena. Quando se analisa os dados do presente estudo referentes às respostas à questão *Os Encarregados de Educação dão contributos significativos na definição das medidas a aplicar aos alunos com DAE?*, verifica-se que apenas 8,4% (N=8) dos inquiridos responde sempre. Aumentar esta percentagem deve ser uma preocupação dos atores educativos, pois como defendem Vilhena e Silva (2002), citados por Borlido e Martins (2011), *“os pais e a comunidade em geral têm como papel estarem abertos à discussão e*

sugerir recursos materiais e humanos para que todos fiquem a lucrar com a sua participação [...] para além do papel dos progenitores ser importante na envolvimento e participação da contingência dos seus filhos, é um papel também essencial, não só a nível familiar como também social (STRECHT, 2008)”, citado por Borlido e Martins (2011) (p. 370).

Reconhecendo isto, a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, reforça no Artigo 4.º o papel dos Encarregados de Educação que devem participar na reunião da EMAEI, na elaboração e avaliação do Relatório Técnico Pedagógico, do Programa Educativo Individual do aluno e do Plano de Transição. Dando-lhe, também, o poder de solicitar a revisão destes documentos.

Voltando aos dados recolhidos, constata-se que somente 9,5% (N=9) dos inquiridos seleciona a resposta sempre para a questão *Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia da inclusão?* Apenas 4,2% (N=4) dos inquiridos selecionou a resposta sempre à questão *A atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, dos alunos com DAE?*. Estes dados confirmam que ainda há algum caminho a percorrer para cumprir *Salamanca* e *Cali*.

No que concerne aos objetivos, considera-se que os dados apresentados permitem perceber que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são aplicadas aos alunos com DAE. Realçando-se a ampla variedade de medidas aplicadas, o que aponta para uma intervenção multinível.

Identificaram-se as adaptações ao processo de avaliação (interna e externa), que são maioritariamente a diversificação dos instrumentos de recolha de informação, o tempo suplementar para a realização da prova, a leitura de enunciados e a utilização de sala separada.

É, igualmente, possível compreender que tipos de apoios são oferecidos, por determinação da EMAEI, aos alunos com DAE. Destacam-se o apoio prestado por professor de educação especial (dentro e fora da sala de aula, em pequeno grupo e individualmente), o apoio prestado por terapeuta da fala e o apoio psicológico.

Concluiu-se, então, que o presente estudo respondeu aos objetivos propostos.

Conclusões

As escolas deparam-se com grandes desafios para responder às necessidades de todos os alunos, face à heterogeneidade das turmas e à introdução de alterações ao nível dos currículos, que se pretendem mais flexíveis, mais explícitos e diferenciados. Compete então à escola encontrar formas de responder, efetivamente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogênea, de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada. Os alunos são todos

Respostas educativas - alunos com DAE

diferentes: apresentam potencialidades e necessidades diferentes; aprendem de formas diferentes, em diferentes tempos e com diferentes ritmos; possuem diferentes inteligências; apresentam características pessoais distintas relacionadas com a cultura, religião, valores, modo de vida, ideologias, ambiente envolvente, estrutura física e personalidade.

Como afirmam Sil & Lopes (2004) “*As mudanças nas práticas educativas são lentas, muitas vezes penosas e frequentemente resistentes.*” (p.2996). O presente estudo permite perceber quais são as respostas educativas proporcionadas aos alunos com DAE, no contexto da Escola Inclusiva, nas escolas do Distrito de Braga. Constata-se uma evolução positiva, pois os dados recolhidos permitem perceber que para estes alunos se cumpre muitas vezes o estabelecido no De Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, mobilizando-se medidas dos diferentes níveis, fazendo intervenções assentes na diferenciação pedagógica, na antecipação e reforço das aprendizagens, nas alterações no ambientes de aprendizagem, nas adaptações ao processo de avaliação e na oferta de recursos materiais e humanos que potenciam a capacitação dos alunos e a sua possibilidade de alcançar com sucesso o estabelecido no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Percebemos que ainda há algum caminho a percorrer na efetiva e sólida construção da escola inclusiva, uma vez que, confirmando estudos anteriores, se verifica que há alguma carência de apoios oferecidos aos alunos com DAE. Conclui-se, também, que é importante dar formação aos Encarregados de Educação para que estes possam intensificar a sua participação e dar com maior frequência contributos significativos na definição de medidas a aplicar a estes alunos.

Consideramos que o presente estudo cumpriu os seus objetivos, constituindo um bom contributo para compreender que recursos são mobilizados e que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são aplicadas aos alunos com DAE, no Distrito de Braga. Contudo, à semelhança do que acontece com outros estudos nesta área e com estas características, fomos confrontados, ao longo do seu desenvolvimento, com limitações, nomeadamente no que concerne à amostra e à recolha de dados. Relativamente à amostra, consideramos que uma extrapolação dos resultados para o universo dos profissionais de educação das categorias selecionadas, exigiria uma representação significativa das quatro categorias profissionais selecionadas, que não coube na presente investigação. No que concerne à recolha de dados, a situação vivida nas escolas decorrente da COVID-19 e a conseqüente necessidade de adaptação a uma realidade educativa distinta, condicionou uma mais ampla recolha de dados.

Respostas educativas - alunos com DAE

No sentido de pôr em prática o inscrito na *Declaração de Cali*, quando se refere que “os sistemas de informação devem estar alinhados com as prioridades educativas do Estado e garantir uma coleta sistemática e regular de dados para monitorizar a implementação de políticas educativas. É crucial combinar informações quantitativas e dados qualitativos, reunindo as percepções de atores educacionais diferenciados e, principalmente, as vozes dos alunos” (p.19), consideramos pertinente dar continuidade ao trabalho por nós realizado, alargando o estudo a nível nacional, envolvendo encarregados de educação e, eventualmente, alunos.

Referências

- American Psychiatric Association (2014). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-5. Lisboa: Climepsi Editores.
- Azevedo, J. (2020) Somos todos responsáveis, não adianta assobiar para o lado. Entrevista concedida a Trindade, A. Revista Educação Inclusiva (Vol. 11, n.º 1), páginas 4-9. Recuperado de <https://proandee.weebly.com/revista.html>
- Borlido, C., Martins, A. (2011). Perspectivas dos pais sobre dificuldades de aprendizagem específicas: um inquérito por questionário realizado no norte de Portugal. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a02.pdf>
- Correia, Luís (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación educativa* (n.º 21), páginas. 91-106.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, (2018).
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, (2018).
- Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro da Assembleia da República. Diário da República n.º 176/2019, Série I (2019).
- Martins, A., Vaz, P. (2019). Evolução do campo das dificuldades de aprendizagem específicas em Portugal: Das implicações nacionais às internacionais. *Atas da International conference on innovation, documentation and education*, páginas 979-986. Universidade Politécnica de Valência. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.11694>
- Pereira, D. (2020), Tradução da Declaração de Cali. A. Revista Educação Inclusiva (Vol. 11, n.º 1), páginas 14-25. Recuperado de <https://proandee.weebly.com/revista.html>
- Prychodco, R., Fernandes, P. & Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial* (v. 32). Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

Respostas educativas - alunos com DAE

Santos, A., Costa, S., Fernandes, R., Sapag, S (2019). Perspectivas e práticas de apoio educativo aos alunos com transtornos da linguagem em Portugal. *CoDAS* (vol.31), páginas 1-8. DOI: 10.1590/2317-1782/20192018074

Sil, V., Lopes, J. (s.d.). Os professores face à problemática do insucesso escolar – suas atitudes, percepções e opiniões. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/357.pdf>

Tonini, A., Martins A. Dificuldades de Aprendizagem Específicas: As políticas Educacionais de Inclusão em Portugal e no Brasil. (s.d). Recuperado de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dificuldades%20de%20Aprendizagem%20Espec%C3%ADficas.pdf>.

Vaz, P., Martins A (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* (Vol. Extr., No. 11), páginas 130-133. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2586>

Vaz,M., Sousa, M., Magalhães, N. (2014). Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino básico para o ensino de alunos com DAE. Recuperado em https://www.academia.edu/13850727/Especializa%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_Dom%C3%ADnio_Cognitivo_Motor_strat%20gias_pedag%20gicas_utilizadas_pelos_professores_do_ensino_b%20sico_para_o_ensino_de_alunos_com_dae

Anexo

Respostas educativas proporcionadas aos alunos com DAE, no contexto da Escola Inclusiva.

Convidamo-lo/a a participar neste estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, do Instituto Superior de Fafe, sob orientação do professor Doutor Victor Sil.

O objetivo é compreender que tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão a ser mobilizadas para responder às necessidades educativas dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

Esta investigação é realizada em conformidade com os procedimentos éticos exigidos na investigação científica. Todas as informações recolhidas serão anónimas e confidenciais. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica.

Por favor, leia cada uma das questões com atenção, antes de responder, seguindo as instruções de cada secção.

Pode colocar questões acerca deste estudo ou sobre a sua participação, enviando um email para o endereço:

monicamarques@eb23-ribeirao.pt. - Mónica Marques

***Obrigatório**

Caraterização Pessoal

Selecione a alternativa mais adequada.

1. Sexo. *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. Função exercida *

Marcar apenas uma oval.

- Coordenador/a EMAEI
- Coodenador/a do Departamento/Grupo de Educação Especial
- Diretor/a de Turma
- Professor/a de Educação Especial

3. Tempo de serviço. *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 10 anos.
- De 11 a 20 anos.
- De 21 a 30 anos.
- Mais de 31 anos.

Medidas

Selecione a alternativa mais adequada.

4. I - Com que frequência são aplicadas, aos alunos com DAE, as medidas abaixo apresentadas? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Diferenciação Pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acomodações curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enriquecimento curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do comportamento pró-social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio tutorial temporário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percursos curriculares diferenciados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptações curriculares não significativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio psicopedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antecipação e reforço das aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio tutorial específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequência do ano de escolaridade por disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptações curriculares significativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plano individual de transição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Respostas educativas - alunos com DAE

Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversificação dos instrumentos de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enunciados em formatos acessíveis....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de produtos de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo suplementar para a realização da prova.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcrição de respostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de enunciados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de sala separada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pausas vigiadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Código de identificação de cores nos enunciados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoios

Selecione a alternativa mais adequada.

Respostas educativas - alunos com DAE

5. II - Com que frequência a EMAEI determina a oferta, aos alunos com DAE, dos apoios abaixo apresentados? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Apoio prestado pelo/a professor/a de Educação Especial em contexto sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio prestado pelo/a professor/a de Educação Especial em pequeno grupo e fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio individualizado prestado pelo/a professor/a de Educação Especial fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio prestado por Terapeuta da Fala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio prestado por Terapeuta Ocupacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio psicológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. III - Nas turmas de ensino regular, são implementadas estratégias adequadas a alunos com DAE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

7. IV - A sua escola tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

8. V - Todas as formas de apoio, prestado aos alunos com DAE, são coordenados? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

9. VI - As formas de apoio existentes nas escolas são eficazes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

Indicadores de Inclusão

Selecione a alternativa mais adequada.

Respostas educativas - alunos com DAE

10. VII- Os Encarregados de Educação dão contributos significativos na definição de medidas a aplicar aos alunos com DAE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

11. VIII -A atual legislação dá uma resposta eficaz e promotora da inclusão, em contexto de sala de aula, dos alunos com DAE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

12. IX – Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
 Muitas vezes
 Algumas vezes
 Raramente
 Nunca

<https://docs.google.com/forms/d/1vZJy80nBVqoBgohyu3DjzdbsvWDVVDW-FCedxI0T2F8/closedform>